

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

CURSO DE PEDAGOGIA

**PARECERES DESCRITIVOS: DISCURSOS QUE CONSTITUEM OS
SUJEITOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Daiane Carine Schneider

Lajeado, junho de 2017

Daiane Carine Schneider

**PARECERES DESCRITIVOS: DISCURSOS QUE CONSTITUEM OS
SUJEITOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadoras: Dra. Cláudia Inês Horn e Dra. Mariane Ohlweiler

Lajeado, junho de 2017

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer inicialmente ao Centro Universitário Univates por ter me acolhido tão bem durante toda a graduação, por sua extraordinária infraestrutura, organização e, principalmente, pelos excelentes professores que se dispõem a compartilhar seus conhecimentos, oportunizando a nós alunos um crescimento social, cultural e intelectual. Por esse motivo, agradeço a todos os professores e professoras que já tive, pelos ensinamentos, questionamentos, leituras, tarefas e avaliações que me transformaram nesta estudante curiosa e pesquisadora. Chegando ao fim de minha jornada acadêmica, sinto-me segura e confiante na constituição desta pesquisa e devo isso a cada um de vocês professores!

Quero deixar um agradecimento especial à minha orientadora Cláudia Inês Horn, que me auxiliou na composição de minha pesquisa. Muito obrigada pelos conselhos, sugestões de leituras, apontamentos, críticas, elogios e, principalmente, por me fazer acreditar no meu potencial. Quero agradecer também por respeitar minhas decisões e maneira de pensar e escrever, tenho orgulho de dizer que sou a autora desta pesquisa. À professora Mariane Ohlweiler por ter aceitado fazer parte deste trabalho, trazendo contribuições que objetivaram aperfeiçoar e enriquecer meu projeto.

Agradeço à minha família, minha mãe Marlise e meu pai Paulo, por sempre terem me incentivado a estudar. À minha irmã Simone que esteve ao meu lado em muitos momentos de minha jornada acadêmica e nunca negou nenhum auxílio, muito obrigada pelos ensinamentos e conselhos que me deste! Ao meu namorado Magnos pelo companheirismo, carinho e compreensão, que me dão forças para continuar estudando.

Às escolas que estabeleceram uma parceria comigo para a coleta dos documentos necessários para a continuação da minha pesquisa. Ao aceitarem me auxiliar vocês se mostraram preocupadas com a educação de nosso país, principalmente com a formação dos profissionais da educação.

Agradeço às minhas colegas da faculdade, de trabalho, amigas e amigos, enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram e continuam contribuindo para meu desenvolvimento, seja intelectual, social, cultural ou até pessoal.

“Grande parte da hostilidade à teoria, sem dúvida, vem do fato de que adquirir importância da teoria é assumir um compromisso aberto, deixar a si mesmo numa posição em que há sempre coisas importantes que você não sabe [...]. A natureza da teoria [se é que existe alguma] é desfazer, através de uma contestação de premissas e postulados, aquilo que você pensou que sabia, de modo que os efeitos da teoria não são previsíveis. Você não se tornou senhor, mas tampouco está onde estava antes. Reflete sobre sua leitura de maneiras novas. Tem perguntas diferentes a fazer e uma percepção melhor das implicações das questões que coloca às obras que lê”
(Jonathan Culler).

RESUMO

A presente monografia representa um estudo desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso I e II durante os semestres 2016/B e 2017/A, no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. Esta investigação teve como objetivo colocar os pareceres descritivos da Educação Infantil (pré-escola) sob suspeita, no sentido de “desconstruir” algumas certezas sobre eles, buscando uma reflexão e problematização sobre os modos como estas escritas se constituem e o efeito que produzem nos sujeitos escolares. Como objetivos específicos destacam-se: investigar as narrativas dos pareceres descritivos, observando como são abordados aspectos como desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional; analisar os discursos que constam nos pareceres descritivos dos sujeitos escolares e perceber quais as relações discursivas entre as diferentes escritas dos pareceres descritivos analisados. A pesquisa fundamentou-se nas obras de Foucault (1992, 1995 e 2009) e de seus comentadores, dentre eles Veiga-Neto (2005, 2015) e Fischer (2002, 2007). Com base nesse aporte teórico, abordou-se o conceito foucaultiano de discurso, entendendo que os pareceres descritivos são constituídos por discursos que narram os sujeitos escolares. Desse modo, buscou-se questionar os discursos que são produzidos nos pareceres descritivos e de que forma os sujeitos escolares são neles “representados”. A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa, pois partiu de problematizações, argumentos e relações teóricas para compreender o problema de pesquisa e o objetivo principal. Em relação aos procedimentos metodológicos, foram coletados pareceres descritivos da Educação Infantil (pré-escola) de duas escolas públicas e uma particular localizadas no Vale do Taquari, sendo que estes documentos serviram de material empírico. Foi possível constatar o quanto as escritas dos pareceres descritivos ainda são generalizadas, ou seja, seguem um padrão muito semelhante, desconsiderando as subjetividades de cada sujeito escolar. Além disso, também se centram muito em aspectos comportamentais em vez de descreverem o processo de ensino/aprendizagem. Espera-se que esta pesquisa traga subsídios para refletir e problematizar as escritas dos pareceres descritivos da Educação Infantil visando seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Parecer descritivo. Discurso. Sujeitos escolares. Práticas pedagógicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre as escolas, os professores e alunos envolvidos na pesquisa	14
Quadro 2 – Atividade dirigida	25
Quadro 3 - Escrita.....	28
Quadro 4 - Brincar	30
Quadro 5 – Aspectos comportamentais	32
Quadro 6 – Os “bons” alunos	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
3 SOBRE O DISCURSO	16
4 PARECERES DESCRITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
5 PARECE-SER DESCRITIVO: ALUNO E PROFESSOR EM CENAS NO COTIDIANO ESCOLAR	24
5.1 Cena 1: Existe desenhar errado?	24
5.2 Cena 2: Pedro, o menino furacão!	31
5.3 Cena 3: Augusto, o bom aluno!	34
6 A (IM)POSSIBILIDADE DE CONCLUIR.....	38
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	44

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir do desejo de realizar um estudo investigativo que tivesse como fonte os pareceres descritivos na Educação Infantil, mais especificamente de turmas de pré-escola (4 a 5 anos).

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2010 e como ainda não atuava na área da educação, sentia muita dificuldade em vincular os conhecimentos da faculdade com minha futura prática em sala de aula. Esse desejo por trabalhar em uma escola de Educação Infantil tornou-se latente em mim, e logo em seguida tive a felicidade de conseguir uma vaga em uma instituição perto de minha cidade. Desde então, já são 5 anos trabalhando nessa área.

Durante esse período muitas dúvidas foram surgindo sobre minha atuação no meio educacional, e a temática desta pesquisa sempre fez parte delas. Apesar de não atuar como professora, pois tenho concurso como atendente de Educação Infantil, auxilio a coordenadora pedagógica na escrita dos pareceres descritivos das turmas nas quais atuo, pois sou eu que passo a maior parte do tempo com as crianças. Assim, era ela quem os escrevia, mas eu tinha a responsabilidade de “descrever” o desenvolvimento de cada criança. Eu considerava essa tarefa muito complexa e um tanto quanto problemática, pois como uma pessoa, com tão pouco conhecimento sobre o assunto, poderia exercer a função de “descrever” aspectos referentes ao desenvolvimento de uma criança? Além disso, tive contato com pareceres descritivos de outras turmas da Educação Infantil e, ao ler estes documentos, vários questionamentos surgiram, entre eles: como crianças tão diferentes possuem narrativas tão semelhantes nos pareceres descritivos? Por que aspectos comportamentais (se o aluno é obediente ou não; se ele gera conflitos; se ele divide os brinquedos com os colegas) ganham tanto destaque nessas escritas? Portanto, esses questionamentos foram decisivos para que eu

optasse por escolher como tema central do meu projeto de pesquisa os pareceres descritivos na Educação Infantil.

Ao escolher meu tema de pesquisa, fui em busca de um aporte teórico que desse conta de enriquecer meu trabalho. Uma sugestão dada por minha orientadora foi a de fazer algumas leituras de autores como Bujes (2015), Veiga-Neto (2015) e Gadelha (2013) que desenvolvem uma perspectiva foucaultiana para buscar conceitos que dessem sustentação e argumentação para minha pesquisa.

A escolha de trabalhar com algumas obras de Foucault e de seus comentadores baseou-se na admiração que tenho por esse filósofo, historiador de ideias, teórico social e crítico literário. Por mais densas e complexas que sejam suas obras, se analisadas a fundo trazem intensas reflexões sobre as relações entre o saber, o poder e a constituição dos sujeitos. Veiga-Neto (2005, p.18) atenta para a importância de estudar Foucault: “é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar”.

Por meio desta pesquisa, portanto, busquei “penetrar” nas escritas dos pareceres descritivos, observando as discursividades presentes nesse “território”. Para tanto, utilizei o conceito foucaultiano de discurso que vai muito além do sentido corriqueiro que atribuímos à palavra, pois, para o autor, discurso é toda produção de sentido. Discursos políticos, discursos pedagógicos, discursos sociais, todos possuem uma característica em comum: produzir sentido para os sujeitos. Portanto, neste projeto almejei investigar o que dizem essas produções de sentido sobre os sujeitos escolares da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o problema orientador desta pesquisa foi: Que discursos são produzidos nos pareceres descritivos e de que modos os sujeitos escolares são neles “representados”?

Busquei incitar os leitores de minha pesquisa a pensar de uma maneira denominada por Foucault de ativismo pessimista:

Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (FOUCAULT, 1995, p. 256).

Assim como Foucault, meu objetivo não é criticar os pareceres descritivos ou até mesmo assumir um posicionamento a favor ou contra, mas sim colocá-los sob suspeita, na tentativa de “desconstruir” algumas certezas, proporcionando tanto para mim quanto para os leitores da pesquisa algumas reflexões e problematizações sobre os modos como estas escritas se constituem e o que dizem sobre os sujeitos escolares. A fim de atingir essa meta, consistiram em objetivos específicos deste projeto:

- Investigar as narrativas dos pareceres descritivos, observando como são abordados aspectos como desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional;
- Analisar os discursos que constam nos pareceres descritivos dos sujeitos escolares;
- Perceber quais as relações discursivas entre as diferentes escritas dos pareceres descritivos analisados.

Dessa forma, as questões norteadoras do estudo foram:

- Como os sujeitos escolares são “descritos” nos pareceres?
- De que forma os discursos que constituem o professor influenciam nas narrativas que ele desenvolve sobre os alunos escolares por meio dos pareceres descritivos?

No capítulo 2 apresento minha escolha metodológica e os detalhes da escolha dos pareceres descritivos; já no capítulo 3 discuto o conceito de discurso segundo a perspectiva foucaultiana e os pressupostos teóricos que o sustentam; no capítulo seguinte faço um breve histórico dessa ferramenta avaliativa utilizada na Educação Infantil e posteriormente disserto sobre ela. No capítulo 5 e seus subcapítulos apresento a análise dos documentos coletados em três escolas de diferentes municípios do Vale do Taquari. No sexto e último capítulo descrevo algumas reflexões que fiz durante minha jornada de estudos que constitui essa monografia. São algumas constatações a partir dos dados obtidos ou, em outras palavras, possibilidades de reflexões sobre o estudo apresentado neste Trabalho de Conclusão de Curso.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Início este capítulo apresentando as questões metodológicas da minha pesquisa, a fim de explicar como a conduzi. Procurei desenvolver questões específicas que descrevem como foi realizada a coleta e análise dos dados.

Esta investigação tem uma abordagem qualitativa, uma vez que não visa quantificar ou avaliar as escritas dos pareceres descritivos, mas sim compreender o fenômeno investigado. Segundo Gibbs (2009, p. 9), “os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às particularidades e aos materiais nos quais são estudados”.

Assim, a pesquisa qualitativa torna-se condizente com o objetivo desta investigação visto que prevê uma imersão do pesquisador no campo de estudo e lhe dá a liberdade de construir e reconstruir de uma forma muito particular suas observações acerca dos documentos a serem analisados.

Optei por realizar uma análise do discurso que oportunizaria um estudo aprofundado das linguagens que constituem os pareceres descritivos. Conforme Gill:

Análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (GILL, 2002, p. 244).

A perspectiva de análise de discurso, de acordo com Gondim e Fischer (2009), exige do pesquisador um rompimento com o compromisso de buscar o ordenamento lógico das regras gramaticais e a concepção de uma estrutura fixa que atribui imanência ao significado e

o confunde com o sentido. A análise do discurso reconhece a dubiedade de sentido de uma mesma palavra ou construção linguística. Portanto, ao ler os pareceres descritivos, refleti não somente sobre o que estava dito, mas sobre todo contexto que envolve a escrita e sobre tudo o que, de uma forma ou de outra, não está explícito, mas faz parte da constituição desses documentos.

Os dados empíricos desta pesquisa tiveram como base pareceres descritivos de crianças da pré-escola (4 a 5 anos) de três instituições do Vale do Taquari. Como minha pesquisa tem cunho qualitativo e não quantitativo, estipulei o número de 6 pareceres descritivos por escola, sendo 3 do primeiro semestre e 3 do segundo semestre. As escolas foram escolhidas mediante alguns critérios: deveriam estar situadas em diferentes municípios do Vale do Taquari e pertencer a redes de ensino diferentes (particular e pública).

O primeiro contato foi por telefone, sendo que na maioria das vezes conversei com as secretárias das escolas, mas em duas instituições passaram-me para conversar com a coordenadora pedagógica. Nesse primeiro contato requisitei marcar um horário com a direção, coordenação ou responsáveis para conversar sobre minha pesquisa pessoalmente. Senti uma enorme frustração ao iniciar meus contatos com as escolas, pois, de certa forma, se negavam a agendar um horário comigo. Das 8 escolas como as quais entrei em contato apenas 3 aceitaram conversar comigo sobre a pesquisa e aceitaram também contribuir. Portanto, estas três escolas são de municípios distintos do Vale do Taquari, sendo duas municipais e uma particular.

Ao fazer o segundo contato com as escolas, que se deu pessoalmente, conversei tanto com a direção quanto com a professora responsável pela escrita dos pareceres, mas não foi realizada nenhuma entrevista, visto que meu objetivo principal estava na leitura e análise dos pareceres descritivos. Ressalto que nessa conversa, as professoras contaram-me brevemente como as escritas dos pareceres descritivos iam sendo constituídas no decorrer dos semestres, relatando alguns detalhes que, ao olhar delas, eram importantes para minha futura leitura e análise dos documentos fornecidos.

Para manter o caráter ético da pesquisa, a Carta de Anuência (APÊNDICE 1) foi assinada pelo diretor ou responsável pela instituição de ensino e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) pelo professor responsável pela turma. Por meio desses documentos, tanto o responsável legal da instituição quanto o(a) professor(a) autorizaram a realização do estudo dos documentos coletados, e eu como pesquisadora comprometi-me a

seguir as normas éticas quanto à identificação nominal dos participantes do estudo. Por este motivo, atribui às escolas participantes uma letra do alfabeto, enquanto as crianças descritas nos pareceres serão representadas por números (QUADRO 1).

Quadro 1 - Informações sobre as escolas, os professores e alunos envolvidos na pesquisa

Escola	Rede de ensino/atendimento	Professor/formação	Alunos
A	Escola municipal de Educação Infantil. Atende desde o berçário até a pré-escola.	Graduação em Pedagogia.	1- Criança de 4 anos.
			2- Criança de 5 anos.
			3- Criança de 5 anos.
B	Escola particular de Educação Infantil. Atende desde o berçário até a pré-escola.	Graduação em Pedagogia.	4- Criança de 4 anos.
			5- Criança de 5 anos.
			6- Criança de 4 anos.
C	Escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atende desde o berçário até o 6º ano.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Gestão, supervisão e orientação educacional.	7- Criança de 5 anos.
			8- Criança de 5 anos.
			9- Criança de 4 anos.

Fonte: Da autora (2017).

Realizei uma leitura atenta de cada documento, destacando ao lado de cada parágrafo o assunto que estava sendo abordado. Meu próximo passo foi abrir um documento, separando os excertos dos pareceres descritivos em quadros de termos temáticos, como higiene, atividade dirigida, leitura e contação de histórias, entre outros.

Depois de ter organizado os pareceres descritivos desta maneira, passei a reler todo material com bastante atenção, abrindo ainda algumas notas para apontamentos que eu julgava importantes para a construção de minha análise. Segundo Fischer, é no momento da análise da pesquisa, um dos mais importantes da investigação, que nos sentimos mais livres, pois:

[...] É aí que nos colocamos verdadeiramente como autores, mesmo que na condição de sujeitos (isto é, assujeitados) em relação a um certo discurso. É o momento do limite, o instante da resistência à sujeição e da compreensão inapelável de que sempre, de alguma forma, somos *constituídos por* (FISCHER, 2002, p. 58-59).

Portanto, minha análise dos dados deu-se de um modo muito pessoal. Ao fazer a análise do discurso dos pareceres descritivos, inspirei-me a escrever cenas do cotidiano

escolar que representassem o descrito. Essa organização por meio de cenas se deu através dos documentos lidos, mas minhas referências principais são as autoras Corazza (2002) e Fischer (2007a) que também se utilizam de cenas em suas produções.

As cenas são fictícias e de minha autoria, mas tem como base discursos que vieram à tona através da leitura dos pareceres descritivos. Optei por iniciar cada subcapítulo pertencente ao capítulo 5 (Parece-ser descritivo: aluno e professor em cenas no cotidiano escolar) com a escrita de uma cena, com o intuito de fazer o leitor se imaginar dentro do espaço escolar e pensar sobre as realidades que surgem a partir dos pareceres descritivos. Logo após as cenas trago os quadros temáticos, compostos por trechos que destaquei dos documentos lidos, portanto, estes são cópias literais dos pareceres descritivos coletados em minha pesquisa. As cenas aliadas aos quadros e ao meu aporte teórico se tornam potentes materiais para refletir todo esse contexto que envolve a avaliação na Educação Infantil.

3 SOBRE O DISCURSO

Neste capítulo desenvolvo o conceito central de minha pesquisa, que é o discurso. Fundamentando o debate a partir de Foucault, autor que ressignificou a palavra discurso segundo sua perspectiva, trago também o autor Veiga-Neto. Isso se faz necessário uma vez que esta pesquisa objetivou repensar a escrita dos pareceres descritivos, refletindo sobre que discursos são produzidos nestes documentos e de que modos os sujeitos escolares são neles “representados”.

Segundo Veiga-Neto (2005, p.107), para entendermos a fala de Foucault em relação ao discurso e às práticas discursivas que colocam o discurso em movimento, é essencial compreender, inicialmente, o “caráter atributivo que ele confere à linguagem”. Nas palavras do autor:

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (VEIGA-NETO, 2005, p.107).

Assim, pode-se dizer que as práticas discursivas interferem em nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. A linguagem baseia-se no sujeito ativo e não na coisa percebida. Ou, nas próprias palavras de Foucault (1992, p.306), “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que o falam”.

Conforme Foucault, somos sujeitos gerados em um mundo imerso de linguagens, um mundo por onde discursos circulam há muito tempo, e nós sujeitos somos constituídos desses discursos. Mas o que seria um discurso para o filósofo? É difícil responder essa pergunta, pois tanto para o discurso quanto para o enunciado, Foucault não traz um conceito explícito, o que

ele nos dá são pistas, fragmentos de seus pensamentos em relação a esses temas para que nós possamos construir nosso entendimento. Foucault nos convida a pensar juntamente com ele, por esse motivo, afirmo que ao ler suas obras “*A Arqueologia do Saber*”, “*A Ordem do Discurso*” e “*As Palavras e as Coisas*” podemos entender por discurso tudo aquilo que “produz sentido”, seja oral, escrito, ou até uma obra artística, um projeto arquitetônico.

Na obra “*A arqueologia do saber*”, Foucault (2009) centra-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, demonstrando que a produção de discursos em nossa sociedade é intensamente controlada. Segundo o autor:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2009 p.8-9).

Compreender que existem procedimentos que controlam os discursos pode ser difícil para algumas pessoas e confesso que ao iniciar minha pesquisa partilhei desse mesmo sentimento. Como o que eu digo, penso, escrevo, as decisões que eu tomo, minhas produções, podem ser de algum modo controladas ou sofrer algum tipo de influência? Veiga-Neto nos esclarece isso em seu livro “*Foucault & a Educação*”, expondo que:

[...] o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso e sobre ele falar (VEIGA-NETO, 2005, p.110).

Portanto, se discurso for tudo aquilo que produz algum sentido, pode-se dizer que há em nossa sociedade um “controle sutil” atuando sobre os sujeitos? Desde a mais tenra idade, discursos produzidos pela família, pela sociedade, pela escola, vão refletindo sobre nós e constituindo modos particulares de ser, agir, pensar. Assim, eu (sujeito) sei que ao entrar em um hospital devo fazer silêncio, que devo respeitar as diferentes etnias, que não devo agredir fisicamente e nem verbalmente outros sujeitos, enfim, esses são apenas alguns exemplos de muitas restrições discursivas que foram se desenvolvendo em inúmeros sujeitos.

Foucault envolve-se intensamente no estudo sobre os discursos. Em “*A Arqueologia do Saber*” ele problematiza e nos faz refletir sobre a importância do discurso e o modo como o estabelecimento de certos discursos em torno dos saberes, em determinadas épocas, acabam por influenciar a realidade e por transformar esses saberes.

Mas para um discurso ganhar forma, é essencial a existência de um enunciado, pois o enunciado é a unidade elementar do discurso. Para entender o que estou propondo utilizarei como exemplo o *bullying*: narrativas foram surgindo por sujeitos que presenciavam ou até mesmo foram vítimas de uma agressão, seja ela física ou verbal, e desses enunciados que foram se repetindo e de um movimento de “captura” que procurou nomear as práticas de humilhação é que surgiu o discurso do *bullying*. Esse discurso que há alguns séculos atrás não existia e que agora tem características próprias que definem o que é e como acontece o *bullying* em nossa sociedade, é um exemplo de como os discursos podem ser produzidos ou sofrer novas configurações. Algumas afirmações que os sujeitos fazem sobre um “objeto” podem se configurar em enunciados e quando unimos os enunciados geramos um discurso.

Segundo Foucault (2009, p.99), “o enunciado não é nem sintagma, nem regras de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem”. Em outras palavras, o enunciado é uma condição de existência e de materialidade dos sentidos e não da língua. Mas, para que esses enunciados formem um discurso é necessário que haja repetição. Portanto, para que discursos ganhem forma em nossa sociedade, sejam políticos, religiosos ou sociais, os sujeitos precisam concordar e partilhar de algumas premissas discursivas.

De acordo com Veiga-Neto (2005, p. 122), os discursos “não descobrem verdades, senão as inventam”. Portanto, eles não são nem verdadeiros e nem falsos, são apenas produções de sujeitos em busca de sentido. Para que se possa entender melhor a materialidade dos enunciados, apropriemo-nos da fala do autor:

O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia, ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2005, p. 113).

Sendo assim, ele não tem forma e nem regra a seguir. Foucault (2009) entende o enunciado como sendo coisas que vão sendo transmitidas e conservadas, que têm algum valor, um sentido para nós, coisas das quais tentamos nos apropriar e transmitir.

4 PARECERES DESCRITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Início fazendo um breve histórico sobre a invenção da infância e o processo de institucionalização da Educação Infantil, a fim de entender todo contexto no qual a avaliação foi sendo inserida. Conforme Ariès (1973), a infância enquanto categoria social que representa um período específico de desenvolvimento fisiológico e sociocultural é um acontecimento recente da história das sociedades ocidentais. Até os fins do século XVII, a criança era vista pela sociedade como um adulto em miniatura, o que fica evidente em uma análise das obras literárias e artísticas desse respectivo período. Esses sujeitos eram tratados realmente como adultos, sem nenhuma distinção ligada à cultura, vestimenta ou educação. A partir desse período, no entanto, ocorreram algumas transformações no modo de ver esse sujeito. Segundo Silveira (2015, p.60), “tem início um processo de reconfiguração social da família, que passa a se organizar em torno da criança, eleita como um ser incompleto (ou em formação), de cuidados especiais”.

Por volta do século XVIII, as mulheres começaram a conquistar um espaço no mercado de trabalho e assim apareceram movimentos sociais que objetivavam a busca de um lugar onde essas mães pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Surgem então as creches, que inicialmente eram caracterizadas por seu caráter assistencialista, sem vínculo com a educação. As crianças ficavam nesse espaço sob a guarda de uma “cuidadora” que tinha o compromisso mais voltado à higiene, alimentação e cuidados (SILVEIRA, 2015).

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil é incluída, oficialmente, no sistema educacional brasileiro, sendo regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96) que a classificou como a primeira etapa da Educação Básica. Observa-se que esses acontecimentos passam a reverberar sobre uma série de estudos, discussões e congressos sobre a valorização da Educação Infantil.

Assim, a infância tornou-se uma etapa específica e fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada por técnicas e aparatos educacionais específicos. A família e a escola passam a ser fundamentais no processo de desenvolvimento da criança, cabendo à família o papel de assegurar os cuidados essenciais (saúde, higiene, alimentação), enquanto que a escola, como instituição de socialização, prepara e educa as crianças para o ingresso na vida adulta. Conforme Silveira:

Esse processo foi acompanhado, nos séculos XIX e XX, pela produção de um conjunto de saberes científicos sobre o “desenvolvimento infantil”, transformado em objeto de conhecimento de disciplinas emergentes como Psicologia, a Sociologia e a Assistência Social (SILVEIRA, 2015, p. 60).

Surge nesse contexto a necessidade de avaliar a Educação Infantil. Nesse sentido, observam-se recentemente duas tradições. A primeira, segundo Barbosa e Horn (2008), foi muito utilizada nos anos 1960 e 1970 e era baseada em objetivos comportamentais, tendo em vista um modelo de desenvolvimento desconsiderando as subjetividades de cada criança. Para as autoras:

Os modelos de avaliação constituíam-se de várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas. Os objetivos (e, por que não dizer, as crianças) eram divididos em áreas afetiva, cognitiva e motora. Para cada área, desenvolviam-se vários aspectos, como, por exemplo: na área motora, o equilíbrio poderia ser verificado através de ações como pular em um pé só e caminhar em linha sinuosa. A professora utilizava-se de situações dirigidas – e, muitas vezes, artificiais – para realizar testes individuais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 98).

Essas avaliações entregues às famílias eram muito extensas e carregadas de informações fragmentadas, sem muito sentido, pois na verdade falavam pouco sobre a criança, seu desenvolvimento, sua relação com os demais alunos e principalmente sobre suas aprendizagens.

Na década de 80, essas avaliações começam a constituir-se de uma forma diferente:

[...] com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio-histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta tornou-se mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou dos relatórios avaliativos (BARBOSA; HORN, 2008, p. 96).

Essa segunda forma de avaliar tinha como objetivo ampliar e melhorar a constituição da avaliação na Educação Infantil, trazendo como destaque para esse processo os pareceres

descritivos. Porém, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 98), “a falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiros preestabelecidos, que muitas vezes se transformavam em modelos, acabaram esvaziando de sentido esse instrumento”. Um exemplo do que as autoras trazem são as fichas de avaliação, que eram fragmentadas em tópicos nos quais se marcava um “x” quando o desenvolvimento do aluno era julgado como satisfatório naquele quesito apresentado.

Desde então foram criados diversos documentos e legislações que evidenciam o objetivo da avaliação na Educação Infantil. No art. 31 da LDB consta que: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, esse registro tem como objetivo compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Nesse documento,

[...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Mesmo que a LDB (1996) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) forneçam às instituições normas referentes à avaliação e a maioria dos documentos escolares contemplem esse assunto enunciando objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua e formativa, ainda existem instituições que não aderem à proposta, estabelecendo práticas classificatórias e excludentes.

Em seu estudo sobre a avaliação na Educação Infantil, Aquino (1997) afirma que não é possível estabelecer “um significado”, “uma forma” ou “um melhor caminho”, pois as práticas avaliativas têm relação com o projeto social e educacional de cada escola. Conforme as palavras do autor:

[...] não é possível discutirmos em abstrato finalidades e procedimentos de avaliação. Ou melhor, há significados de avaliação, diferentes entre si, que são expressões e concepções de educação, escola, conhecimento, processo de ensino e trabalho (AQUINO, 1997, p. 126).

Cada escola tem a liberdade de optar pelo tipo de avaliação que acredita ser mais válida em seu contexto escolar. Algumas formas de avaliação possíveis para a Educação

Infantil são: observação, relatório, fichas de avaliação, portfólio e os pareceres descritivos que são o objeto deste estudo.

O parecer descritivo exige do professor o “exercício de atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações” (HOFFMANN, 1993, p.122). Ele deve ser construído diariamente pelo professor através de um olhar sensível e reflexivo sobre a criança que gere uma verdadeira aproximação entre ambos, levando-o a ser ainda mais curioso sobre as ações e os pensamentos de cada um de seus alunos. Esta é uma tarefa desafiadora que exige organização e reflexão do professor e o entendimento da avaliação em uma perspectiva formativa. Assim, de acordo com Hoffmann:

[...] o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagens. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos (HOFFMANN, 2001, p.22).

Portanto, o professor desempenha o papel de um mediador que, diante de constatações feitas por intermédio da avaliação, propõe novas descobertas às crianças, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e fornecer-lhes as aprendizagens. Todo esse processo de observação, conhecimento e reflexão do desenvolvimento e da aprendizagem de um dado sujeito escolar é que gera seu parecer descritivo.

Contudo, todo esse discurso criado sobre os pareceres descritivos, afirmando que são ferramentas de avaliação muito enriquecedoras e positivas para o processo de ensino/aprendizagem é um tanto quanto perigoso. Por esse motivo, escolhi ter como base de minha pesquisa conceitos foucaultianos para problematizar tais documentos. Cardoso (2002) enuncia os pareceres como sendo uma tecnologia avaliativa contemporânea e, em suas análises, busca refletir sobre como esse discurso avaliativo produz os sujeitos escolares. A autora atenta para o caráter controlador desse tipo de avaliação, destacando que os pareceres descritivos são:

Uma tecnologia avaliativa da contemporaneidade escolar, na qual professores “descrevem”, “prescrevem” e produzem os seres escolares. Uma produção escrita que fabrica um determinado modo de produzir, mostrar e conduzir os escolares. Uma descrição ficcional que possui uma sequência de regras, preceitos, prescrições de conduta e de aprendizado, normas, aconselhamentos, gostos, afetos, habilidades, valores morais, que compõem uma ficcionalidade construída por traços que formatam uma rede de saber, de poder, de governo sobre o escolar (CARDOSO, 2002, p. 84).

Portanto, os pareceres descritivos também podem exercer um tipo de poder sobre os sujeitos escolares. Acredito que seja importante a realização de estudos e problematizações acerca dos discursos que constituem os sujeitos escolares na Educação Infantil e, nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a lançar questionamentos a partir da análise de alguns pareceres descritivos.

5 PARECE-SER DESCRITIVO: ALUNO E PROFESSOR EM CENAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo discuto a análise dos dados empíricos. Como mencionado no Capítulo 2, coletei pareceres descritivos de crianças de pré-escola (4 a 5 anos) de três escolas de diferentes municípios do Vale do Taquari. Após debruçar-me na leitura, inspirei-me a escrever cenas com o propósito de refletir sobre os discursos existentes nos pareceres descritivos dos sujeitos escolares e também nos discursos que tomam o professor em sua atuação, pois o modo com que o professor vê e age com seus alunos influencia diretamente na escrita dos pareceres descritivos.

As cenas que aparecem destacadas em *itálico* são fictícias e de minha autoria, mas tem como inspiração os pareceres descritivos coletados nas escolas. Logo abaixo de cada cena apresento um quadro, uma seleção de alguns trechos dos pareceres descritivos, com cópia literal dos documentos coletados nas escolas.

5.1 Cena 1: Existe desenhar errado?

Classes pequenas, unidas formando um círculo, folhas brancas estão dispostas sobre elas. Dezesete alunos ouvem, ou ao menos deveriam ouvir, a explicação da professora sobre a atividade. “Façam um desenho sobre o momento que mais gostaram do nosso passeio ao parque”, dizia com ênfase a professora.

Em poucos instantes, a sala foi tomada pelo barulho dos lápis em contato com as folhas de papel e de burburinhos entre alunos conversando sobre seus desenhos. Até que a atenção voltou-se para Maria, que chamava angustiada a professora. “Pedro disse que meu

desenho está feio, pois minha girafa não é igual a do zoológico! Estou desenhando errado professora?”.

A fala da menina foi desconcertante! A professora ficou em silêncio refletindo sobre aquele acontecimento e sobre suas práticas. O que ensinara ela para seus alunos?

Quadro 2 – Atividade dirigida

Instituição/Sujeito	Trecho do parecer descritivo
Escola A, aluno 2	Seus desenhos estão cada vez mais ricos em detalhes, no início desenhava a figura humana sem braços, com o passar do tempo ela foi agregando mais detalhes inclusive os dedos das mãos e os cabelos.
Escola A, aluno 3	Com relação ao desenho, a figura humana começa a ter uma forma um pouca mais definida. No desenho do dia das mães, A3 desenhou sua mãe com pernas, tronco, cabeça, rosto e cabelo demonstrando uma grande evolução.
Escola A, aluno 1	Seus desenhos tiveram uma evolução bastante significativa , com traços bem definidos e riqueza de detalhes, principalmente na figura humana e na representação de desenhos de animais. A1 ouve com atenção as instruções e se concentra na realização das tarefas com isso suas pinturas estão mais coloridas e ele procura respeitar o limite do traçado tanto ao colorir quanto ao recortar.
Escola B, aluno 4	A4 é muito caprichosa nas atividades que realiza, se dedicando bastante naquilo que é proposto, nos desenhos que são oferecidos para pintar, os pinta muito bem, não pintando fora dos traços e traçando as cores uniformemente.
Escola C, Aluno 7	Apresentou um desenvolvimento satisfatório nas práticas dos trabalhos com recortes, pinturas, colagens, modelagens, quebra-cabeças, jogos de encaixe. [...] Participou de atividades relacionadas a datas comemorativas identificando a importância das mesmas, nos momentos culturais e passeios interagiu de forma satisfatória com outras turmas da escola.

Fonte: Da autora (2017).

Tanto a cena acima como o Quadro 2 estão impregnados de discursos, marcas, regularidades e recorrências que permitem-nos pensar as formas de como esses sujeitos escolares vão sendo constituídos desde a infância. Como atuo na Educação Infantil, inúmeras vezes ouvi professores corrigindo seus alunos, dizendo: “cuidado para não pintar fora dos contornos do desenho”, “não está faltando uma coisa nesse desenho?”, “olhe, faltam dedos

nessa pessoa”, “use outras cores, quanto mais colorido mais bonito ficará seu desenho”. Confesso que até eu já me flagrei fazendo o mesmo. Parece que há intrínseco em nós um desejo pelo “perfeito”, pelo “belo”. Este é um discurso que se mostra forte nos pareceres descritivos lidos.

Segundo Camozzato e Vorraber (2013, p.33), existe hoje em nossa sociedade “uma vontade de produzir determinadas subjetividades [que] se faz inevitavelmente presente nas pedagogias¹ que ousamos chamar de nomes tão variados nos tempos de hoje”. Assim, podemos afirmar a partir das autoras citadas que o poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior no processo de aprendizagem.

O processo de avaliação também não está livre desse poder e ainda no século XXI penetra e atua no meio educacional. Escolhi analisar os pareceres descritivos por conhecer muitas escolas que utilizam esse método de avaliação e os julgam como “completos” e “justos”. Uma verdade que deve ser contestada e problematizada, principalmente pelo fato dessas escritas serem consideradas, em grande parte das vezes, pela escola, pela família e até pelo sujeito escolar como uma verdade incontestável.

Para Corazza, o propósito declarado dos pareceres descritivos seria:

[...] comunicar – aos pais/mães ou responsáveis pela criança e, em algumas escolas, à própria criança e também à equipe diretiva – os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar, bem como apontar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem (CORAZZA, 2004, p. 25).

Uma descrição detalhada que acaba constituindo, de certo modo, esse sujeito escolar. Optei por utilizar a expressão “parece-ser” no início deste capítulo justamente para refletirmos sobre o quanto um “parece-ser” acaba se tornando um discurso que se cristaliza. Aos olhos do professor ele “parece-ser” de um jeito, e isso acaba se tornando uma verdade incontestável, como mencionei anteriormente.

Ao realizar a leitura dos pareceres descritivos, deparei-me com formas muito semelhantes de escrita (QUADRO 2), o que eu julgo ser estranho por se tratar de crianças e escolas diferentes. Isso fica mais evidente nos pareceres das crianças que pertencem à mesma turma/escola.

¹ Camozzato e Vorraber entendem por pedagogias “um conjunto de saberes e práticas, parece ser o elo articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, proporcionando que os ensinamentos e interesses de uma cultura atuem e façam parte de cada existência” (COMOZZATO; VORRABER, 2013, p.36).

Percebe-se que há uma expectativa do professor quanto ao desenvolvimento da motricidade fina envolvida com conhecimentos em relação ao corpo humano. Exemplos como: “*seus desenhos estão cada vez mais ricos em detalhes*”, “*desenha a figura humana de forma completa*”, “*desenhou sua mãe com pernas, tronco, cabeça, rosto e cabelo*”, “*os pinta muito bem, não pintando fora dos traços e traçando as cores uniformemente*” demonstram bem essa expectativa. É muito enfatizada a questão da aparência, verificando se detalhes do desenho correspondem à realidade, sendo que entre os pareceres lidos nenhum mencionou a capacidade de criação e imaginação da criança.

Uma palavra que também se destaca no Quadro 2 é evolução, aparecendo em inúmeros pareceres descritivos que li e deixando subentendido que o sujeito escolar “deve” demonstrar uma evolução durante o ano letivo. Segundo o dicionário virtual Aulete Digital, evolução significa: “1. Ação, processo ou resultado de evoluir; 2. Processo de transformação progressiva e gradual que indica ger. um grau de aperfeiçoamento (evolução tecnológica; evolução científica); progresso; desenvolvimento”. Então sugerir que um aluno tenha evoluído é considerar que o mesmo tenha passado por um processo de aperfeiçoamento, crescimento ou desenvolvimento em determinada área do conhecimento ou atividade.

Na escola C, no parecer descritivo do aluno 7, a palavra satisfatório aparece duas vezes, indicando que o sujeito escolar se desenvolveu e também interagiu de maneira satisfatória do ponto de vista do professor. Retorno a fazer uma pesquisa no dicionário Aulete Digital em que consta que satisfatório significa “1. Que pode satisfazer; 2. Que causa satisfação, tranquilidade; 3. Passível de ser aceito”, para refletirmos sobre o sentido dessa palavra nos pareceres descritivos. Tanto evolução quanto satisfatório parecem remeter a um “padrão” de desenvolvimento a ser alcançado pelo sujeito escolar.

Conforme Pinheiro (2006, p. 48), “o registro de avaliação acaba homogeneizando os/as alunos/as, assim como as antigas notas, pois todos/as se ‘encaixam’ em um ou outro nível, ‘principal’ ou ‘intermediário’”. Ou seja, tal sujeito deve apresentar tais características nos desenhos, pinturas, recortes e demais atividades dirigidas, se não sua aprendizagem não é considerada satisfatória. Segundo Hillesheim e Guareschi (2007, p. 100), “as teorias não revelam (ou descobrem) o desenvolvimento infantil, que já estaria dado; as teorizações são invenções que produzem discursos que instituem formas normais (e anormais) de desenvolvimento”. As autoras nos fazem refletir sobre o quanto os professores estão “ancorados” nos discursos que já existem.

Quadro 3 - Escrita

Instituição/Sujeito	Trecho do parecer descritivo
Escola A, Aluno 1	Está aprendendo a identificar suas produções com seu nome, escreve/copia cada uma das letras que o compõe. Com o incentivo das professoras tem copiado algumas letras de pequenas frases, como por exemplo, no trabalho do dia das mães no qual copiou as letras da frase: mamãe você é minha rainha.
Escola A, Aluno 3	Estamos trabalhando com a escrita/cópia do nome e A3 começa a dar forma nas letras “O” e “A” e do seu jeito procura identificar suas produções copiando seu nome na ficha de chamada.
Escola B, Aluno 4	[...] sabe escrever apenas algumas letras do nome, mas já é possível identificar que é o nome dela que está escrito, mais um pouco de incentivo que ela saberá escrever bem certinho o nome.
Escola C, Aluno 8	Consegue escrever algumas letras do seu nome já se encaminhando para a sequência correta, o que também inicialmente não ocorria. Mesmo com o auxílio da prof ^a e da ficha colocava várias letras para representar o seu nome, mas ainda não consegue distinguir letras de números.

Fonte: Da autora (2017).

Em todos os pareceres analisados é descrita a aprendizagem da escrita como percebemos no Quadro 3. Na verdade, o que aparece em questão é a escrita do nome da criança. Acredito que saber escrever seja uma meta para as turmas de pré-escola nas três escolas, pela maneira com que essas escritas se constituem e pela importância que parecem ter. Na escola A, além da escrita do nome é descrito se a criança copia frases propostas em aula.

Questões sobre ensino/aprendizagem do alfabeto, das letras e dos números não são descritas em nenhum desses pareceres, o que aponta para o objetivo de que o aluno vá para o primeiro ano sabendo escrever apenas seu nome ou sabendo copiar frases. No parecer descritivo da escola B, do aluno 4, destaco a seguinte frase “*mais um pouco de incentivo que ela saberá escrever **bem certinho** o nome*” (QUADRO 3), para percebermos o quanto nossos discursos sobre o belo e o feio, aquele que sabe e aquele que não sabe, acabam se atrelando à nossa prática e criando expectativas de aprendizagem para nossos alunos.

Há também tentativas para uma escrita que contemple as subjetividades de cada criança, como na escola A, no parecer descritivo do aluno 3: “[...] **e do seu jeito** procura

identificar suas produções copiando seu nome na ficha de chamada”. Mas, essa escrita acaba não sendo fundamentada e perde-se toda riqueza de detalhes sobre esse jeito de agir particular da criança. Segundo Hoffmann:

A prática avaliativa nas escolas e universidades vem sendo severamente criticada por negar e/ou desrespeitar as diferenças individuais dos educandos, em quaisquer áreas do desenvolvimento (social, intelectual, moral, física). Muitas vezes, na escola, o diferente é negativo. Persegue-se a homogeneidade, a uniformidade, denominando-a por padrão normal. Poder-se-ia dizer, inclusive, que o diferente é anormal em educação (HOFFMANN, 1998, p. 19).

O que a autora defende é que o olhar do professor centra-se em critérios rígidos e absolutos, que não dão espaço às singularidades de cada sujeito escolar. Dessa maneira, sua escrita volta-se para o fato de o aluno ter alcançado ou não os objetivos, enfatizando o resultado final e não o processo de aprendizagem.

Ao ler os pareceres descritivos coletados, para minha surpresa, o momento em que a escrita do professor se torna menos “presa” a estereótipos, contemplando mais as subjetividades de cada criança é quando ele escreve sobre o brincar. No quadro abaixo (QUADRO 4) trago alguns exemplos.

Quadro 4 - Brincar

Instituição/Sujeito	Trecho do parecer descritivo
Escola B, Aluno 4	Costuma brincar com as bonecas e as panelinhas. E adora brincar no pátio, principalmente no balanço onde gosta de ficar com o cabelo solto, para que “voe”.
Escola C, Aluno 7	Em suas brincadeiras de faz de conta, percebe-se sua predileção pelas fantasias (roupas), livrinhos, médico ou dentista. [...] No pátio gosta muito da gangorra, do gira-gira, além de correr e brincar livremente.
Escola C, Aluno 8	Em suas brincadeiras de faz de conta, percebe-se sua predileção por bonecas, onde representa o papel da “mamãe” com sua “filha”, em diferentes situações, como passear, ir ao médico, ir à escola. [...] No pátio, ainda brinca muito sozinha com os potinhos e britas, fazendo comidinhas, mas comparando com o início do semestre nota-se que já conseguiu se soltar e interagir mais com os colegas.
Escola B, Aluno 6	A6 sempre gostou muito de ir brincar no balanço, onde fica por um longo tempo, se ele está no balanço geralmente tem um coleguinha que o empurra para balançar. Nessas últimas semanas ele revelou ser um ótimo dançarino, dançando até sem música a dança que estamos ensaiando para a apresentação de Natal.

Fonte: Da autora (2017).

Percebemos nos excertos dos pareceres descritivos do Quadro 4 que as crianças mencionadas são distintas, cada qual com seu jeito próprio de brincar. Percebe-se também que as brincadeiras são detalhadas, mostrando do que a criança gosta de brincar, onde brinca, como brinca e com quem. Detalhes como *“adora brincar no pátio, principalmente no balanço onde gosta de ficar com o cabelo solto, para que ‘voe’”*, *“em suas brincadeiras de faz de conta, percebe-se sua predileção por bonecas, onde representa o papel da ‘mamãe’ com sua ‘filha’, em diferentes situações, como passear, ir ao médico, ir à escola”* dão ao leitor a oportunidade de conhecer o dia a dia da criança, enfim, seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar. O que me causou um estranhamento foi o fato de a escola A não ter feito nenhuma escrita sobre o momento do brincar, que nessa faixa etária (4 a 5 anos) é fundamental.

5.2 Cena 2: Pedro, o menino furacão!

Pela segunda vez nesta semana estou traçando aquele caminho novamente, aquele que já tracei inúmeras vezes... No início eu confesso que tinha muito medo, mas hoje já é normal para mim. Minha professora me segura com força no braço resmungando um monte de coisas, ela está furiosa comigo, mas não consigo entender o porquê de ela me odiar tanto. Talvez eu não seja um aluno tão comportado quanto o João, ou tão inteligente como a Laura, mas eu não tenho culpa disso. Há algo dentro de mim que me inquieta, que não me deixa ficar sentado e sossegado dentro da sala de aula, eu não consigo controlar. Queria muito que minha professora entendesse que eu não faço isso para irritá-la, esse é o meu jeito.

As pessoas que passam por nós me olham com uma cara feia e isso faz com que eu me sinta muito mal. Às vezes não me controlo e olho para elas fazendo careta também, porque se não me respeitam também não vou respeitá-las!

Enfim chegamos ao nosso destino, ou melhor, ao meu destino, e lá está aquela cadeira estofada no qual já sentei inúmeras vezes. A sala é quentinha e aconchegante, com uma luz bem clara que ilumina todo ambiente e sinto um cheiro de floral que sai do difusor. Parece uma sala maravilhosa, mas não é, pois é nesta sala que são levados os alunos que não se comportam em sala de aula, os alunos considerados “problemas” como eu. Sentei-me na cadeira em frente à mesa da diretora, ela fechou a porta, olhou-me com um olhar fulminante e começou a falar...

Quadro 5 – Aspectos comportamentais

Instituição/Sujeito	Trecho do parecer descritivo
Escola B, Aluno 6	<p>Nos momentos em que realizamos atividades ele não possui muita paciência para a realização, mas nesse pouco tempo em que realiza a atividade se dedica.</p> <p>Da mesma forma que gosta muito deles para brincar, gosta também de os “incomodar”, pegando um brinquedo que estão brincando [...].</p>
Escola C, Aluno 8	<p>Demonstra grande interesse e prazer em realizar as atividades propostas pela professora o que no início do ano não ocorria, às vezes relatava estar cansada ou não conseguir mais fazer.</p>
Escola A, Aluno 3	<p>[...] está cada vez mais calma, se concentrando melhor na realização dos trabalhos.</p> <p>Com relação ao sono, A3 continua não querendo dormir.</p>
Escola B, Aluno 5	<p>Durante as atividades propostas, como pintar ou desenhar algo costuma fazer bem rápido, para logo poder brincar com outras coisas.</p> <p>O A5 possui uma característica muito marcante, ele é bastante ativo durante o dia. [...] Mas, possui os momentos curtos em que se concentra para realizar uma atividade ou assistir um desenho.</p> <p>O A5 também possui momentos em que é teimoso, onde se joga no chão, aí se torna um momento bem complicado, pois não aceita nada o que falo com ele, precisando o ignorar e passar um tempo para que depois esqueça e aí posso conversar com ele.</p>

Fonte: Da autora (2017).

Inicialmente, quero justificar o porquê de estruturar o Quadro 5 de uma maneira tão ampla, ou seja, com tantos excertos dos pareceres descritivos. Meu objetivo é mostrar ao leitor as recorrências de escritas sobre aspectos comportamentais de um mesmo sujeito escolar, que dá sentido à escrita da cena 2 “Pedro, o menino furacão”.

No Quadro 5, vemos a prova de que ainda existem nas escolas os considerados “alunos problemas”, sendo que na escrita dos pareceres descritivos dessas crianças a ênfase é no comportamento e não na sua aprendizagem e desenvolvimento. Fiquei impressionada ao estruturar este quadro, é preciso prestar atenção aos detalhes destes pareceres, pois precisamos urgentemente rever a forma com que olhamos para os nossos alunos. Jablon et al.(2009, p.26), no livro “*O poder da observação*”, acreditam que conhecemos (ou achamos que conhecemos) mais aquelas crianças que têm maior presença em sala de aula, segundo ele “Ironicamente, às

vezes as personalidades, as potencialidades e as necessidades dessas crianças são obscurecidas pelas personalidades, pelos pressupostos e pelos preconceitos dos próprios professores”.

Esse “pré-conceito” que temos para com alguns alunos acaba nos deixando cegos, não nos deixa ver além do sujeito “hiperativo”, “revoltado”, “nervoso”, “impaciente”, “bagunceiro”. Esses são apenas alguns dos rótulos que os professores criam para seus alunos, rótulos que se tornam discursos e se cristalizam, tanto que nos próprios pareceres descritivos eles aparecem, às vezes de uma forma sutil ou subentendida, como em “[...] *está cada vez mais calma, se concentrando melhor na realização dos trabalhos*” ou “*Durante as atividades propostas, como pintar ou desenhar algo costuma fazer bem rápido, para logo poder brincar com outras coisas*”. Outras vezes de uma forma explícita e cruel, como em “*O A5 também possui momentos em que é teimoso, onde se joga no chão*” ou “*Da mesma forma que gosta muito deles para brincar, gosta também de os “incomodar”, pegando um brinquedo que estão brincando [...]*”.

Os pareceres do 1º e do 2º semestre do aluno 5 da escola B, voltam-se quase totalmente ao seu comportamento na escola. Ele é um daqueles “corpos que não param”, “que não se moldam” aos objetivos estabelecidos pela instituição e pelo professor, e por isso seu parece-ser o descreve de uma forma pejorativa.

Pode-se interpretar que a escola, na verdade, continua seguindo as técnicas de disciplinamento dos corpos que Foucault (2004) descreve em “Vigiar e Punir”. Segundo Santos:

O conceito de disciplina de Foucault, definido pelas técnicas de controle e sujeição do corpo com o objetivo de tornar o indivíduo dócil e útil, capaz de fazer o que queremos e de operar como queremos, representa uma teoria materialista da ideologia nas sociedades capitalistas, implementada com o objetivo de separar o poder do sujeito sobre a capacidade produtiva do corpo, necessário para a subordinação do trabalho assalariado ao capital (SANTOS, 2006, p. 8).

É chocante pensar que técnicas de disciplinamento e controle dos corpos da época medieval ainda se mantêm presentes em nossa sociedade em pleno século XXI. Desejamos tanto viver em uma sociedade democrática, em que haja espaço para autonomia, criatividade, liberdade e principalmente em que se respeite as singularidades de cada sujeito, mas o que fazemos para alcançar esse objetivo? “Cortamos” qualquer vestígio desses aspectos logo nos primeiros anos de vida de uma criança, enquadrando ela nas normas estabelecidas pela escola

e pela sociedade. Uma prova disso é que não observamos² nossos alunos como sugerem Jablon et al. (2009) em “O poder da observação”, mas os vigiamos³ como conceitua Foucault (2004) em “Vigiar e Punir”.

5.3 Cena 3: Augusto, o bom aluno!

Inicia-se mais um ano letivo na Escola de Educação Infantil Leãozinho, e na reunião de início do ano a direção da escola fez a distribuição das turmas às suas respectivas professoras. Carla ficou muito feliz ao saber que ficara com a turma do maternal I, pois há dois anos estava no Berçário e queria lançar-se ao desafio de assumir uma turma de pré-escola.

Para conhecer melhor a turma, pediu à professora Lílían, que era professora dessa turma no ano anterior, os registros individuais das crianças, pois assim poderia ir conhecendo um pouco sobre seus alunos e ir pensando em atividades a partir de seus gostos e necessidades.

Sobre alguns alunos as anotações eram extremamente limitadas, enquanto sobre outros se destacavam, em várias folhas, apenas aspectos negativos. Mas um arquivo lhe chamou a atenção: a ficha de Augusto era surpreendente, várias páginas que descreviam seu comportamento exemplar. Augusto era caracterizado como querido, calmo, esperto, carinhoso, educado, paciente, enfim, um excelente aluno! Fazia todas as atividades propostas com muita dedicação, respeitava a hora da leitura e de assistir o DVD. Ficava nítida, nas anotações, a afeição que a professora sentia por aquele aluno, por motivos óbvios...

Quadro 6 – Os “bons” alunos

Instituição/Sujeito	Trecho do parecer descritivo
---------------------	------------------------------

² “Definimos a observação como um olhar para aprender. Observar proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho” (JABLON et al., 2009, p. 13).

³ Para vigiar “importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico” (FOUCAULT, 2004, p.122-123).

Escola B, Aluno 4	A4 se destaca na sua dedicação em realizar as atividades, tendo muito capricho para pintar e realizar outras atividades. Presta muita atenção quando a professora explica algo e quando pode, auxilia na fala sobre as vivências que já teve.
Escola A, Aluno 1	Espera sua vez de trocar o livro e retirar um novo. Gosta bastante do momento em que a professora conta uma das histórias escolhidas pela turma, se acomoda na roda e ouve com atenção .
Escola C, Aluno 7	Participa com atenção das rodas de conversa e de histórias. Ao final das histórias lidas pela professora, sempre solicita o livro para que possa manuseá-lo, observando atentamente cada ilustração e recontando alguns trechos das mesmas.
Escola B, Aluno 6	Na hora do conto ou na aula de música presta muita atenção em todos os detalhes, gostando muito desse momento.
Escola C, Aluno 7	Escreve o próprio nome sem auxílio. Reconhece a maioria das letras do alfabeto, principalmente as de seu nome e do nome dos colegas. Tem grande interesse pela escrita de palavras e números , por ouvir histórias e manusear livros, o que certamente será um facilitador em seu processo de alfabetização nas próximas etapas da escolaridade.
Escola A, Aluno 1	Na interação com os colegas, A1 tem uma boa relação com todos , embora tenha maior afinidade com os meninos. A turma está sendo incentivada a se “misturar” entre os grupos para que haja uma interação entre todas as crianças e A1 tem se saído muito bem brincando com todos os colegas tranquilamente .

Fonte: Da autora (2017).

Ao ler os pareceres descritivos, deparei-me com inúmeros estereótipos que caracterizavam os sujeitos escolares. No subcapítulo anterior falei sobre os alunos “problemas”, nesse subcapítulo trago, portanto, seus opostos, os “bons” alunos. Estes são aqueles sujeitos que seguem as normas ou padrões presentes nas instituições, porém, não são normas estabelecidas por lei ou documentos, e sim presentes nos discursos que circulam por esse meio. São os discursos veiculados pelos professores, pela equipe diretiva e pedagógica e que, de certa forma, direcionam modos de olhar e compreender os alunos.

No Quadro 6 percebemos as características atribuídas aos “bons” alunos. Dentre elas: capricho e dedicação na realização das atividades, atenção à fala da professora, paciência, interesse, tranquilidade, além de possuir uma relação boa com todos os colegas. Que professor não gostaria maior afinidade. Jablon et al.(2009, p.32) lançam-nos um questionamento muito

interessante: “mas e aquelas crianças – sempre existem algumas – que você considera desinteressantes ou irritantes e, para sermos honestos, de quem se afasta?”. de ter um aluno com tais características? Isso acaba sendo um problema, pois esses alunos “maravilhosos” são idolatrados enquanto que os outros são meros coadjuvantes dessa história ou, ainda, passam a ser sujeitos tomados sempre em comparação aos “bons” alunos. Arrisco-me a dizer que “bons” alunos são aqueles que de certo modo tornam o cotidiano do professor mais cômodo, mais agradável.

Aproximamo-nos e criamos um vínculo maior com esses corpos dóceis e produtivos presentes em nossas salas e por fim passamos a conhecê-los melhor. A cena 5.3 traz o exemplo de Augusto e a realidade escolar também é assim: os professores observam mais e conhecem melhor os alunos com quem possuem Essa conexão, ou falta de conexão, entre o professor e o aluno fica nítida nos pareceres descritivos, à medida que no Quadro 5 se sobressaem aspectos negativos, enquanto que no Quadro 6 podemos perceber as características positivas.

Ao ler esses documentos tive a impressão de que os pareceres não são neutros, há algo subentendido em suas escritas, um certo julgamento, como se os alunos fossem apenas “bons” ou “ruins”, “produtivos” ou “improdutivos”. Os professores, enquanto sujeitos produtores de discursos, não poderão, de fato, ser neutros em suas escritas. Mas, o que é passível de questionamento são os juízos de valor impregnados de adjetivos que limitam as possibilidades dos sujeitos, no sentido de enquadrá-los já desde cedo em determinadas características.

O que chamou minha atenção também foi a forma generalizada com que estas escritas foram constituídas, como em “Ao final das histórias lidas pela professora, **sempre** solicita o livro para que possa manuseá-lo, **observando atentamente** cada ilustração e recontando alguns trechos das mesmas” e “Na interação com os colegas, A1 tem uma **boa relação com todos**, embora tenha maior afinidade com os meninos”. Será que este aluno tem uma boa relação com todos os colegas? Será que ele sempre solicita o livro para manuseá-lo?

Outra questão que me deixou intrigada é a de como o professor determina se o aluno é dedicado, participativo ou atento, uma vez que cada criança tem uma maneira diferente de demonstrar essas características. Por exemplo, se um aluno não quis falar na rodinha de conversa realizada em aula não quer dizer que ele não seja participativo, às vezes ele pode estar com vergonha, estar triste, ou simplesmente não tem nada que ache interessante para

compartilhar com o grupo; se um aluno não olha para o professor durante toda atividade não é sinal de que ele não seja atento, mas sua atenção pode estar voltada para outra coisa que desperte seu interesse naquele momento.

6 A (IM)POSSIBILIDADE DE CONCLUIR

Foram dois semestres de estudos, leituras e escritas para a produção deste trabalho de conclusão, mas resta ainda uma sensação de que algo não foi dito, escrito, pensado ou até analisado. Mas, acredito que ser pesquisador é justamente sentir-se permanentemente incompleto, traçando caminhos em busca de conhecimento. Um conhecimento que não está posto, que não é fixo, que se transforma e se ressignifica a todo instante, por esse motivo não trago conclusões fechadas e definitivas sobre meu estudo e o que levanto, portanto, são meras possibilidades.

Possibilidades de pensar e se questionar sobre os discursos permeiam o campo dos pareceres descritivos dos sujeitos escolares de 4 a 5 anos. O que percebi por parte das escolas e dos professores com quem conversei brevemente ao entregar os termos para serem assinados, é que existem muitas dúvidas sobre as escritas dos pareceres descritivos. E através dessa leitura senti uma necessidade de haver formações para os professores que contemplassem e discutissem esse assunto.

Se você fosse um professor e tivesse que escrever pela primeira vez pareceres descritivos como você o faria? O que escreveria? O que acontece frequentemente nas instituições é um professor pedir os pareceres descritivos de outro professor para neles basear a sua escrita inicial. E certos discursos seguem circulando nessas escritas.

Quando cursei a disciplina de “Processos avaliativos em educação básica”⁴, a professora, ao falar sobre essa ferramenta de avaliação, afirmou que ela serve para descrever o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Mas, o que eu pude perceber é que a questão do comportamento é mais enfatizada nos pareceres descritivos do que a própria aprendizagem da criança.

⁴ Ementa da disciplina: Processo avaliativo na instituição escolar. Avaliação como acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e como estratégia disciplinar na escola. Avaliação e performatividade.

Em vários pontos é descrito o que a criança “não quer” ou “não sabe fazer”, enfatizando mais os aspectos negativos do que propriamente os positivos. A escrita de alguns pareceres se volta praticamente toda ao apontamento dos “desvios” de comportamento de certas crianças. É essencial lembrar que toda criança aprende, se desenvolve, se relaciona, questiona, observa, mas a forma com que esse processo acontece é e sempre será diferente, porque nenhuma criança é igual à outra.

No início de minha pesquisa realizei estudo sobre os discursos, mas também contemplei o conceito de enunciado. Retomo este conceito lembrando que os enunciados são raros, mas aparecem nos pareceres descritivos. Eles representam escritas que constituem o “bom” ou “mau” aluno. O “bom” aluno é caracterizado por ter capricho e dedicação na realização das atividades, atenção à fala da professora, paciência, interesse, tranquilidade e o “mau” pela falta dessas características.

Ao mesmo tempo em que pude notar algumas recorrências, senti também algumas ausências, uma delas foi o brincar, ação que é essencial no desenvolvimento da criança nessa faixa etária e sequer foi mencionada nos pareceres descritivos de uma escola.

Os pareceres descritivos vêm se constituindo como uma das formas mais “completas” de se avaliar os sujeitos escolares, porém esta é uma afirmação que deve ser contestada, pois neles são descritas não apenas as aprendizagens, mas também os aspectos comportamentais. Dessa maneira, os discursos dos pareceres descritivos podem ser responsáveis por fabricar e moldar um sujeito escolar no momento em que fica subentendido em suas descrições como deve ser este sujeito escolar, o que deve aprender, como deve se relacionar, o que não deve fazer.

Outra ausência que pude constatar nos pareceres é o uso de autores e teóricos que abordam aspectos próprios da Educação Infantil. Partindo-se do pressuposto da formação que as professoras autoras dos pareceres possuem, é pertinente observar que discursos de cunho acadêmico e científico são inexistentes no processo de descrição do desenvolvimento dos alunos.

Há realmente muito para se estudar sobre os pareceres descritivos e acredito que sua escrita deve ser aprimorada. Se os sujeitos escolares são constituídos através dos discursos presentes nos pareceres descritivos, que tipo de sujeitos estamos “constituindo”? Como os pais, responsáveis ou a própria criança sentem-se ao ler seu parecer descritivo? Que tipo de

implicações isso pode trazer para o seu desenvolvimento? Precisamos urgentemente repensar nossas maneiras de observar nossos alunos, quebrando os padrões e estereótipos ainda presentes em nossas instituições de ensino.

-

REFERÊNCIAS

AULETE Dicionário Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo horizonte: Autêntica, 2015. p. 259-280.

CARDOSO, Angela Maria Borba. **Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias, máquina de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Verdades em suspenso**: Foucault e os perigos a enfrentar.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIBBS, Gaham. **Análise de dados quantitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.244-270.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS)**. v. 2, n. 1, 2009. Disponível em <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/view/75/pdf_1>. Acesso em: 06 abr. 2017.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza . F. De que infância nos fala a Psicologia do Desenvolvimento? In: GUARESCHI, Neuza M. F.; HÜNING, Simone (Orgs.). **Implicações da Psicologia no Contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 83-102.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JABLON, Judy R. et al. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. **Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/dissertac_pareceresdescritivos.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

SANTOS, Juarez Cirino dos. 30 anos de vigiar e punir: FOUCAULT. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 14, n. 58, jan./fev. 2006, p.289-298. Disponível em: <http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2012/03/30anos_vigiar_punir.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

SILVEIRA, Diego Soares. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.57-84.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na condição de Diretora desta Instituição Escolar, aceito que a aluna Daiane Carine Schneider do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates, sob a orientação da Professora Ma. Cláudia Inês Horn desenvolva sua pesquisa intitulada “Pareceres Descritivos: uma reflexão acerca dos discursos que constituem os sujeitos escolares na Educação Infantil”, coletando dados neste estabelecimento educacional. Esta pesquisa tem como objetivo perceber os discursos presentes nos pareceres descritivos, refletindo sobre o modo como essas “narrativas” representam os sujeitos escolares na Educação Infantil.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de 5 pareceres descritivos de crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos. Estes registros serão divulgados e publicados no trabalho, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola, dos professores e das crianças envolvidas.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em conceder a estudante e pesquisadora acesso aos pareceres descritivos, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas na pesquisa em Educação;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Lajeado, novembro de 2016.

(assinatura/carimbo da Direção da Escola)

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR DA ESCOLA**

Prezado (a) Professor (a) da Escola,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Pareceres Descritivos: uma reflexão acerca dos discursos que constituem os sujeitos escolares na Educação Infantil”, desenvolvida pela aluna Daiane Carine Schneider do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates, sob orientação da Professora Ma. Cláudia Inês Horn. Esta pesquisa tem como objetivo perceber os discursos presentes nos pareceres descritivos, refletindo sobre o modo como essas “narrativas” representam os sujeitos escolares na Educação Infantil.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de 15 pareceres descritivos, sendo 5 de cada escola. Estes registros serão divulgados e publicados no trabalho, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola, dos professores e das crianças envolvidas.

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas (os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: schneiderdaia@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 92645520.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Portanto, na condição de PROFESSOR (a), autorizo a utilização de pareceres descritivos para realização da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado, _____ de 2016.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Nome da Pesquisadora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____